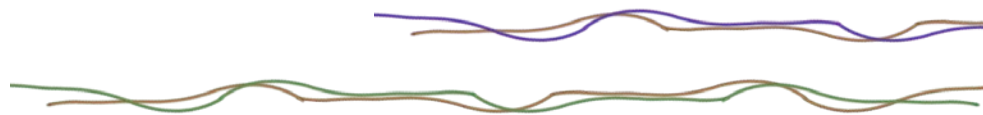


Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la Educación.

pp. 69-81



Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la Educación.

Hermeneutics and Narrative in Qualitative Discourse on Education.

Graciela Flores¹

Luis Porta²

Miguel A. Martín Sánchez³

Resumen

La investigación hermenéutico-pedagógica es un enfoque que provoca controversias principalmente cuando se pone en duda su validez. Debido a nuestra confianza en su potencial para la comprensión de la realidad educativa, nos ocupamos de intentar visibilizar la compleja trama integrada por aspectos provenientes de la hermenéutica filosófica, la pragmática del discurso, el pragmatismo filosófico y el lugar que la narratividad otorga a la subjetividad. Aceptar la validez de la interpretación no significa ni subjetivismo ni relativismo, sino afrontar la complejidad de un método cualitativo que reconoce a los sujetos protagonistas de la educación.

Palabras clave: Investigación interpretativa – Hermenéutica - Narratividad – Educación.

Abstract

The hermeneutical-pedagogical research is a controversial approach mainly as its validity is questioned. Since we trust its potential to gain understanding of educational reality, we try to throw light on the complex weave integrated by hermeneutical philosophy, discourse pragmatic, philosophical pragmatism and the place narrativity grants to subjectivity. To accept the validity of interpretation does not mean necessary subjectivism or relativism; it implies facing the complexity of a qualitative method which acknowledges a central role of subjects in education.

Key words: interpretative research – hermeneutics – narrativity - education

Introducción

En el presente trabajo reflexionamos en torno a una metodología de investigación cualitativa en el campo de la educación, la hermenéutica pedagógica, una de las aproximaciones a la realidad educativa más delicadas y discutidas. Decimos que es discutida por las implicaciones que tienen los métodos cualitativos de investigación, así como los paradigmas posmodernos y revisionistas, además de la delicada línea que constituyen los criterios de validez. No obstante, lo que se presenta en estas páginas tiene una dilatada trayectoria y constituye una de nuestras preocupaciones investigativas, que aúna grupos de investigación europeos y americanos.

La relación hermenéutica-pedagogía desemboca en metodologías muy cuestionadas desde posicionamientos no cualitativos. No intentamos una “apología” acrítica del enfoque que adoptamos en nuestras investigaciones. Lejos de esto, reconocemos la complejidad de dicho método y los epicentros de las críticas. Trataremos de comprender los problemas para poner en tela de juicio nuestras certezas o seguridades y nuestras propias dudas.

Organizamos nuestro trabajo en torno a los siguientes interrogantes:

¿Cómo adquiere validez el método hermenéutico-pedagógico?

¿Es posible evitar el círculo hermenéutico en este enfoque investigativo?

Un enfoque interpretativo que incorpora la subjetividad, ¿puede evitar incurrir en relativismo?

Nuestro primer interrogante procede de advertir que en el caso de las ciencias sociales las teorías nunca alcanzan el estatus de aquellas que se ubican en el entorno de las ciencias naturales, experimentándose una suerte de coexistencia de paradigmas que pueden compartir presupuestos y teorías o diferir en muchos aspectos (García Ruiz, 2012), complicando el lenguaje de representación adecuado a su objeto de estudio. Y es preciso insistir en la idea de cuidar el lenguaje (García y Martín, 2013) donde se encuentra el sentido; más

que la verdad, lo importante es el sentido, que se encuentra en el lenguaje, no en la realidad (Gil, 2011). El pensamiento se articula en el lenguaje, por lo que desde el punto de vista educativo la hermenéutica nos recuerda constantemente que la educación, como faceta humana, es un pensar y repensar, un leer y releer, una múltiple y constante interpretación (Moreu y Prats, 2010). Los llamados estudios culturales, estudios postcoloniales, estudios subalternos, entre otros, son algunos de los nombres y adjetivos utilizados para identificar esta tendencia revisionista.

Si tenemos en cuenta que los criterios de valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad, se traducen en la investigación cualitativa, respectivamente, como credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmación, la validez de la hermenéutica pedagógica se asienta en dos pilares fundamentales: la intersubjetividad y la comunicación. La experiencia humana y la educación revisten un carácter interpretativo; lo humano y cultural es narración narrada (Rincón, 2006), en la que se privilegia el lenguaje, interviene la experiencia, se pone en práctica una interpretación hermenéutica y se pondera la subjetividad (Colom y Mèlich, 2003). De tal modo, puede advertirse la imbricación entre hermenéutica y narratividad, puesto que lo que se interpreta es un texto, que en la investigación educativa se configura a partir de los relatos de los protagonistas involucrados. La mencionada vinculación es reconocida por Bolívar, Domingo y Fernández (2001) al referirse a una “hermenéutica narrativa” que según expresan, permite comprender la complejidad de las narraciones de los individuos, destacando que el valor y significado de las acciones humanas viene dado por la “autointerpretación hermenéutica” de los propios agentes (p. 59).

La validez de la hermenéutica pedagógica se asienta en la conversación a modo de búsqueda de consenso con otros investigadores o intérpretes, pero también y sobre todo, en el impacto que tienen las consecuencias y los significados en las nuevas prácticas.

Nuestro segundo interrogante procede de nues-

tro interés en no ignorar que una crítica al método hermenéutico consiste en argumentar que siempre puede haber una interpretación de una interpretación, y así sucesivamente. Se trataría de una cadena de interpretaciones que no llevaría a conocimiento válido. Como se verá más adelante, nuestra perspectiva es discordante al respecto.

A modo introductorio, explicitamos que el método hermenéutico coloca la experiencia histórica de los protagonistas por encima de toda deducción abstracta, así como de toda pretensión trascendental (Maliandi, 2004). Al interpretar los textos surgidos de los protagonistas de la educación, se asume una perspectiva ético-política. Como dice Arfuch (2005) “La apuesta teórica por las narrativas podría ser vista como una democratización de los saberes, como una nueva jerarquía otorgada al ámbito de la subjetividad” (p. 23) porque estas investigaciones privilegian la voz de los sujetos en su pluralidad, los tonos divergentes y la otredad.

El tercer interrogante se vincula con nuestra idea de que la pedagogía no puede descartar la subjetividad a la hora de comprender y analizar el hecho y las prácticas educativas. No obstante, hay que subrayar la idea de que subjetividad no es subjetivismo, en el que predomina nuestro modo de pensar no haciendo caso al objeto (Pérez, 2011). En este sentido, es preciso prestar la atención necesaria a la subjetividad, aceptando la difusa línea entre objetividad y subjetividad e incluso abandonando la pretensión explicativa de la ciencia, insistiendo en el esfuerzo de distinguir entre ficción y realidad, la inevitable necesidad de la hermenéutica de distinguir los hechos de la ilusión (Mallon, 1999).

Para buscar posibles respuestas a nuestros interrogantes, recurrimos a los antecedentes filosóficos de la hermenéutica, a algunos aspectos del giro lingüístico filosófico y a algunos aportes del pragmatismo filosófico, siempre interesados en comprender las potencialidades de las investigaciones interpretativas.

Comprensión de un entramado complejo: sujetos, discursos, significados.

Consideramos que el problema surgido de la aparente oposición entre las certezas de la cultura científica y las incertidumbres de la cultura humanística está siendo revisado, permitiendo reconocer que en ciencia no hay verdades absolutas, cerradas o concluidas, sino que la producción del conocimiento está condicionada por la situación, y siempre se puede revisar. Precisamente, como sostiene Pérez (2011) la fortaleza de la ciencia es que sus verdades son parciales y corregibles. No debemos olvidar que la investigación, la ciencia, “es el gran esfuerzo de la Humanidad por comprenderse a sí misma” (Pérez, 2011, p. 30).

En la investigación en educación, ocuparse de la subjetividad permite atender a las necesidades de reformular la relación entre teoría y práctica y de abordar las prácticas superando el criterio aplicacionista de la ciencia tradicional (Guyot, 2011). Introducir la cuestión del sujeto de las prácticas implica la búsqueda y “aprehensión” de significados singulares, pero no solipsistas, sino compartidos. En la filosofía práctica, en el marco de la pragmática discursiva, se puede alcanzar una validez relacionada con la búsqueda de un acuerdo o consenso en la comunidad, mediante la justicia e imparcialidad: todas las voces de los participantes en el problema que se estudia, sus perspectivas y argumentos, deben ser considerados, de otro modo, sería una perspectiva sesgada. Simultáneamente, se busca desarrollar una crítica moral del fenómeno que se analiza y la capacidad para fomentar la acción, de modo de implicar a los participantes en la investigación en acciones que repercutan en transformaciones de finalidad prioritariamente socio-ético-política.

Una legitimación inicial al estatuto epistemológico del modo narrativo de conocimiento y razonamiento fue aportada por Bruner (1988) quien caracteriza al conocimiento narrativo en el estudio de la acción humana como un saber popular construido al modo hermenéutico-narrativo, cuyo método de verificación es el relato, que consiste

en discurso de la práctica expresado en historias particulares y permite alcanzar un conocimiento práctico que representa intenciones y significados. Este conocimiento es verosímil y adquiere forma narrativa, particular, concreta, temporal, y en el mismo están representadas las voces de los actores y del investigador.

El enfoque hermenéutico asume que la función del lenguaje es clave en la construcción de sentidos, porque los pensamientos, sentimientos y acciones de los sujetos están mediados semiótica y lingüísticamente; el sentido proviene del propio discurso, no de su referencia, de tal modo, la subjetividad como construcción social se conforma en el discurso (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Y esto es posible porque como dice Gadamer (2003) “la lingüisticidad caracteriza en general a toda nuestra experiencia humana del mundo” (p. 547).

El método hermenéutico filosófico, sin olvidar que el término proviene del griego *hermenèia*, cuyo significado es interpretación, cobró especial importancia a partir de Dilthey y su distinción entre ciencias “explicativas” y ciencias “comprensivas”. Con Heidegger (1998) confluyen fenomenología y hermenéutica, al ocuparse de la problemática del “comprender” humano, como una estructura fundamental del *Dasein*. En el comprender el *Dasein* es sus posibilidades y lo comprendido es siempre interpretado. En síntesis, Dilthey concebía la hermenéutica como un arte de comprender conexiones de sentido, en cambio Heidegger propuso una hermenéutica que podríamos considerar ontológica. Gadamer (2003) concibe el comprender como la característica manera de ser del hombre, que concierne entonces a toda experiencia humana. La hermenéutica deja de ser una disciplina auxiliar de la teología, la jurisprudencia o la filología y pasa a cumplir una “función” filosófica, interesada en investigar la historicidad del comprender, así es que contra la deshistorización, defiende la “verdad” del recordar. El comprender es concebido por Gadamer como una “interpretación esencialmente ligada al intérprete y a la particular situación histórica de éste” (Maliandi, 2004, p. 90).

Como aclara Apel (1985) al referirse a la historici-

dad de la hermenéutica, este término fue un neologismo derivado del griego que en el siglo XVII reemplazó la expresión latina y humanista de la *ars interpretandi* y fue una técnica dedicada a “la praxis de mediación lingüístico-literaria de la tradición puesta particularmente al servicio de las religiones escritas” (p. 269), pero más tarde Schleiermacher marca un punto de inflexión en esta historia, eleva la “comprensión” a tema de la teoría filosófica del conocimiento independientemente de los vínculos dogmáticos de la interpretación bíblica. Luego Dilthey establece que la “comprensión” es el concepto metodológico fundamental de las “ciencias del espíritu” y plantea que el sujeto del comprender debe concebirse como “vida” que en la “vivencia” y en la expresión de la vivencia se comprende a sí misma; entonces, para comprender la vida ajena es necesario comprenderse a sí mismo como vida. Esta concepción, según la cual la vida humana es comprensible desde dentro, trasciende la separación cartesiana sujeto-objeto. Heidegger realiza una “radicalización filosófica de la hermenéutica”, concibe el lenguaje como autointerpretación del ser en la comprensión humana de uno mismo y del mundo (Apel, 1985, pp. 270-271).

Pero la hermenéutica se conecta con una filosofía del lenguaje, porque la aprehensión de la verdad requiere una fusión, o combinación, o consideración conjunta (no tenemos certeza de cuál sería la manera más precisa de llamarla), de los distintos horizontes individuales e históricos, la comprensión está condicionada por el “prejuicio”, que es una especie de “precomprensión”. Y la fusión (por elegir un término) siempre está condicionada por la tradición hablada o escrita, en definitiva, por el lenguaje (no en sentido ontológico como en Heidegger, sino más bien, en sentido de textos y contextos o de con-texto).

Un problema metodológico de la hermenéutica es el círculo hermenéutico, que consiste en el círculo del comprender. Todo comprender se da en una totalidad de sentido previamente proyectada y toda interpretación (como desarrollo del comprender) presupone una condición de posibilidad: un com-

prender previo. No se trata de un *circulus vitiosus*, sino de una manifestación de la preestructura del *Dasein*, y concierne a la estructura del sentido, el que a su vez se arraiga en el comprender.

Pero en la “hermenéutica pedagógica” como método concerniente a la investigación educativa, sí puede entenderse como “círculo vicioso”, o por lo menos, como impedimento para que el método pueda ser considerado, desde algunas corrientes, como riguroso, válido, en definitiva, “científico”.

Las interpretaciones sitúan los textos, los traducen, los leen, desde una perspectiva, una situación, una tradición, un tiempo y un espacio (Mèlich, 2008). Es a través de la interpretación como se logra el sentido y la comprensión de las cosas. En procura de la claridad, el significado de un texto es susceptible de tener numerosas interpretaciones (numerosas formas de ser expresado más claramente), creando con ello un juego de interpretaciones conocido como el “círculo hermenéutico”; dicho círculo hermenéutico viene a ser una parte constitutiva del método, el cual se estabiliza cuando se ponen en diálogo las distintas interpretaciones y se alcanza un acuerdo sobre cuál es la expresión más clara. El secreto del asunto está entonces no solo en la interpretación sino también en la expresión (Quintana, 2008). Para la interpretación de un hecho educativo tomado como texto, y el uso del método hermenéutico aplicado a la pedagogía, es preciso establecer que existe una relación entre el autor y el lector, que es el texto, y que el vínculo entre ambos actores es el significado auténtico del texto, recurriendo al método hermenéutico con el objetivo de producir un análisis que lleve a la comprensión, es decir, contextualizar y aplicar en un nuevo contexto (García y Martín, 2013). Sin embargo, este círculo hermenéutico puede degenerar en un continuo acto de interpretación de la interpretación de lo interpretado, provocando una especie de condena hermenéutica que no lleve a ningún lugar (Esteban, 2011). Se infiere que en tal caso, “lo interpretado” terminaría siendo una especie de versión libre subjetiva que en ese proceso de una interpretación que lleva a otra y

así sucesivamente, se termina diluyendo, tergiversando, en definitiva, ocultando lo que se debería visualizar: su significado. Pero: ¿De qué hablamos cuando nos proponemos evitar metodológicamente el “círculo hermenéutico”?

Para salir del círculo hermenéutico-pedagógico, según pensamos, habría que salir de la hermenéutica “pura” y combinarla con la pragmática del discurso. Consideramos que es la ética discursiva la que ofrece una contribución en tal sentido. Veremos qué puede aportar la pragmática del discurso a la validez del método hermenéutico en la educación.

La validez se torna un tema inherente a la comunicación intersubjetiva. Es la pragmática discursiva la llave de acceso a la comprensión de los alcances del lenguaje en la constitución de la intersubjetividad. Apel (1985) plantea que una opinión compartida por muchos filósofos es que todas las corrientes de la filosofía contemporánea convergen desde hace décadas en “la problemática del sentido, la comprensión y el lenguaje” (p. 265). De diferentes maneras, según el filósofo, la filosofía analítica del lenguaje se ocupa del sentido o carencia de sentido de las proposiciones (como en el primer Wittgenstein del *Tractatus*) o en el lenguaje en el cual se halla entrelazada una forma de vida con una regla del uso lingüístico y una precomprensión de la estructura del mundo (como en el segundo Wittgenstein, de *Investigaciones filosóficas*). Pero lo que nos interesa a los fines de este trabajo, es que Apel (1985) encuentra ideas sustantivas que convergen en filosofías tan diversas como la “hermenéutica” y la “analítica”; esta convergencia consiste en cierta correspondencia entre la hermenéutica del *Dasein* de Heidegger y el análisis de Wittgenstein de los juegos del lenguaje (p. 266). Según Maliandi (1991) fueron protagonistas del “giro lingüístico” de la filosofía contemporánea, por un lado, filósofos como Peirce o Wittgenstein, pero, por otro, también como Heidegger o Gadamer. El filósofo argentino explica que según Apel, el paradigma de la conciencia conduce inevitablemente al solipsismo metodológico; si el pensador se atiene exclusivamente a evidencias de concien-

cia, pierde de vista lo que realmente interesa, la intersubjetividad. En cambio, el paradigma del lenguaje representa la adopción de una perspectiva en la que lo intersubjetivo está asegurado desde el comienzo porque el “yo pienso” cartesiano es sustituido por el “nosotros argumentamos”. Entonces se abandona la concepción monológica de la razón y se reconoce en ésta el carácter esencialmente dialógico. En el uso y la interpretación de los signos lingüísticos está necesariamente presupuesta la realidad del interlocutor.

El “giro lingüístico” filosófico es una salida del paradigma concienzialista que desde Descartes hasta Husserl estima que las cuestiones de validez pueden responderse apelando a un yo trascendental. En síntesis, las evidencias de conciencia no son suficientes para otorgar validez objetiva, porque ésta es intersubjetiva; el sujeto usuario de signos nunca está solo, hay una comunidad de interpretación, y la relación entre el signo y los usuarios es pragmática.

Algunas ideas básicas procedentes de las éticas del discurso permiten comprender en qué sentido la intersubjetividad está a la base de los criterios de validez de la hermenéutica pedagógica. En todo acto de habla están implícitas *pretensiones de validez*, que en definitiva dan cuenta de una corrección normativa: de *sentido*, es decir, la pretensión de que lo que se dice sea comprensible; de *verdad*, porque hay una relación del acto de habla con el objeto, es decir, se pretende que lo dicho es verdadero; de *justicia*, que significa respeto y una simetría ético-política entre todos los participantes; de *veracidad*, se trata de la relación entre la palabra y el mundo del hablante, otorga credibilidad, es decir, el emisor es creíble.

Cuando alguien habla están presentes todas estas pretensiones de validez, aunque los enunciados suelen priorizar alguna de ellas. Estas pretensiones de validez intervienen al hablar ante destinatarios capaces de comprender y juzgar si la pretensión es válida. Es allí donde se inicia el discurso práctico. El discurso práctico es un procedimiento dialógico

(o “conversacional”) argumentativo para resolver pretensiones de validez. En sentido restringido, puede ser teórico, correspondería a la ciencia, o puede ser práctico, correspondería al mundo social. Pero la frontera ciencia-mundo social y el límite teoría-práctica vienen hace tiempo siendo superadas en el campo de la investigación educativa. De modo que cabe aclarar que si relacionamos las pretensiones de validez con el “mundo” del sujeto que habla, y los distinguimos en esferas: mundo objetivo, mundo social, mundo subjetivo interno, habría prioridad de alguna de las siguientes pretensiones de validez, respectivamente, de verdad (mundo objetivo), de justicia (mundo social), de veracidad (mundo subjetivo interno). Esta distinción analítica puede llevar a profundas reflexiones. Sólo queremos puntualizar que en la realidad concreta experimentada, los “mundos” de los sujetos y las pretensiones de validez de sus enunciados están asociados complejamente, tal es así que la distinción discurso teórico- discurso práctico, se diluye en la práctica social que en educación se investiga. La práctica en el conocimiento de la educación se revela como un problema de planteamiento teórico (Salas, Rapalo y Gil, 2011), o como dicen Colom y Rodríguez (1996) “la teoría y la práctica educativa generan entre sí procesos de interacciones mutuas de tal manera que los presupuestos teóricos pueden condicionar el posicionamiento práctico” (p. 49).

La práctica educativa es una práctica social, que lejos de encontrarse enfrentada con la teoría educativa se fortalece con ella; la práctica se mejora gracias a las aportaciones y los progresos teóricos, al igual que la teoría se ve favorecida por la actividad realizada en la actividad diaria, es decir, en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como sostiene Martínez Otero (2003) “[...] toda praxis educativa ha de asentarse en el conocimiento teórico, so pena de ser ineficaz y aún peligrosa. En suma, teoría y práctica, lejos de estorbarse, se fortalecen” (p. 31).

No se trata de intentar establecer la prioridad de la teoría educativa sobre la práctica, ni si es un hacer o un pensar, pues para hacer hay que pensar, y

primero es el pensamiento y luego la acción, o primero viene la acción y después la reflexión. Estas disquisiciones, en nuestra opinión, no conducen a una primacía de una sobre la otra, sino a entender que no es posible construir la acción pedagógica al margen de la teoría, y que esta teoría debe ser útil a la práctica, que la criticará, validará, mejorará, o refutará.

Según Moral Santaella (2006) algunos autores estiman que para conseguir un nuevo tipo de validez acorde a la contemporaneidad, se debe deconstruir la idea tradicional de validez mostrando que no existe una verdad singular, y reconocer la perspectiva que toma el investigador y cada uno de los participantes, sin promover la interpretación sesgada, sino entrando en la realidad de cada significado. La mencionada autora se refiere extensamente a la validez que puede denominarse “cristalizada”, que procede de la metáfora del prisma, en contraposición con la figura de la triangulación. Si bien es valiosa la construcción metafórica o analógica, preferimos evitar recurrir a entes matemáticos, geométricos o físicos, ya sean reales o ideales, planos o tridimensionales, porque apreciamos el potencial de la filosofía para exponer el concepto que podríamos denominar, de modo un tanto atrevido, “pluriperspectiva intersubjetiva discursivamente acordada”. En definitiva, la piqueta nietzscheana se ofrece como herramienta privilegiada para fracturar las visiones rígidas en torno a la validez de la investigación, la narratividad arroja sentidos a la subjetividad, la ética discursiva otorga validez a la comunicación intersubjetiva, y la hermenéutica contextualizada histórica y espacialmente aporta validez a la interpretación de los dichos de los sujetos interpelados, así como a la voz del investigador.

Que no se apele a una única verdad propia de una razón monológica universal, no significa incurrir ni en subjetivismo ni en relativismo; es decir, no se propone que haya tantos significados como sujetos. Que no sea relativismo es crucial para no padecer acusaciones de falta de rigor, así como para justificar la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmación de la investigación cualitativa. No está de más aclarar que el relativismo conduce al escep-

ticismo, que niega la posibilidad de conocimiento. De allí nuestro interés en mostrar que un enfoque que incorpore la intersubjetividad no es relativista. Pensamos que la hermenéutica pedagógica no es relativista porque si todos los participantes en la investigación conforman una comunidad real de comunicación, donde todos los involucrados aceptan un metaprincipio ético que consiste en apelar al discurso práctico para alcanzar un consenso, o acuerdo, o entendimiento mutuo (para no limitarnos al concepto “consenso”, que suele ser muy criticado desde distintos enfoques), si este acuerdo comunicativo intersubjetivo a su vez se funda en las “pretensiones” que mencionáramos, el resultado consensuado revelará significados compartidos. De tal modo, no habrá tantas interpretaciones diferentes como sujetos, no habrá un significado diferente por persona. De aquí se infiere la comunicabilidad de los resultados; si negáramos la comunicabilidad cometeríamos contradicción performativa.

Por otra parte, el relativismo es definitivamente desplazado mediante la triangulación sistemática de métodos y datos, que constituye un criterio de confiabilidad y validez (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) en la investigación interpretativa. Además de la triangulación basada en el diálogo y la búsqueda de consenso entre investigador e informantes “narradores”, realizada tanto a nivel individual como grupal, la triangulación de perspectivas es una modalidad que confronta y complementa los aportes personales con la documentación para abordar una información multidimensional. La perspectiva individual de cada informante se confronta y complementa con la grupal (que puede provenir de un grupo de discusión, por ejemplo). Para buscar la “saturación” de la información, se tiene en cuenta también la voz de distintos sectores de opinión que conforman la comunidad educativa, así como la voz del grupo en su propia dinámica y lenguaje para que aporten la validación grupal de la construcción narrativa global. El empleo de técnicas distintas de análisis de contenido, permite la descontextualización, recontextualización y análisis de vínculos y relaciones entre

categorías, lo que ofrece “un relato polifónico” del proceso de investigación (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, pp. 136-138). Estimamos que estas ideas encuentran uno de sus fundamentos en Bruner (1988) quien sostiene que el lenguaje, como medio de intercambio en el cual se lleva a cabo la educación, nunca puede ser neutral, porque impone necesariamente una perspectiva desde la cual se ven las cosas, y que esta perspectiva conlleva una actitud hacia las mismas, puesto que la mayoría de los encuentros de los humanos con el mundo no son directos, ni siquiera en las experiencias directas. Además el autor sostiene que el significado de los conceptos sociales reside en la negociación interpersonal; la realidad reside en el acto de discutir y negociar sobre el significado de esos conceptos, se trata de significados compartidos (Bruner, 1988).

La teoría de la comunicación habermasiana contribuye a la comprensión de la relación sujeto- lenguaje- comunidad de comunicación. Habermas (1999), al desarrollar su teoría de la acción comunicativa, explica que al avanzar la racionalidad formal de acuerdo a fines, que hace abstracción de cualquier criterio moral o estético y es cognitiva e instrumental, se despliega como base de la cultura industrial de la modernidad. En este marco, los fines subjetivos son irracionales o acciones estratégicas de los sujetos autointeresados que buscan utilizar al prójimo en beneficio propio (Habermas, 1999). Pero como para el filósofo la razón subjetiva no puede fundar ningún sentido compartido, muestra la necesidad de un cambio de paradigma, que consiste en pasar de una teoría crítica que habla de filosofía de la conciencia a una teoría crítica que se vale de algunas herramientas de la filosofía lingüística, que toma como centro no el análisis de facultades de un yo, sino la dimensión pragmática del lenguaje. Así se solucionarían algunas aporías que se originan en la dificultad para mostrar una alternativa a la racionalidad instrumental. Habermas muestra la contradicción entre la comunicación cotidiana donde el lenguaje es el medio de entendimiento, vinculada a las estructuras intersubjetivas del mundo de la vida y los subsistemas

de acción racional con arreglo a fines, donde la acción es coordinada por medios de control como el dinero y el poder. Piensa que “la racionalización del mundo de la vida hace posible un tipo de integración sistémica que entra en competencia con el principio de integración que es el entendimiento y que, bajo determinadas condiciones, puede incluso reobrar, con efectos desintegradores sobre el mundo de la vida” (Habermas, 1999, p. 437). Se trata de una competencia entre la comunicación lingüística orientada por pretensiones de validez y los medios de control “deslingüistizados” que diferencian los subsistemas de acción orientada al éxito. Habermas se interesa en trasladarse de la concepción objetivista del proceso de entendimiento centrada en la información entre emisor y receptor, a la concepción pragmático formal de la interacción entre sujetos competentes, mediada por actos de entendimiento, así “la acción comunicativa depende de contextos situacionales que a su vez son fragmentos del mundo de la vida de los participantes en la interacción” (p. 358). El filósofo estima que la distinción de Austin entre acto locucionario, ilocucionario y perlocucionario, representa un aporte para mostrar que el modo original del empleo del lenguaje es el orientado al entendimiento, con los actos locucionarios el hablante expresa estados de cosas, con los ilocucionarios realiza una acción diciendo algo, con los perlocucionarios busca causar un efecto sobre el oyente. El acto ilocucionario es autosuficiente, el significado de lo dicho le es constitutivo, así como la intención del hablante es constitutiva de las acciones teleológicas. Los efectos perlocucionarios dependen de contextos contingentes; en cambio, los éxitos ilocucionarios tienen una relación interna con el acto de habla, regulada por convención, y se consiguen en el plano de las relaciones interpersonales, se producen “en el mundo de la vida a que pertenecen los participantes en la comunicación y que constituye el trasfondo del entendimiento” (Habermas, 1999, p. 376).

En cuanto a una clasificación de los actos de habla, en la misma obra revisa tipologías de varios lingüistas, pero su propio eje para una clasifica-

ción, es que “las fuerzas ilocucionarias constituyen los puntos nodales de las redes de socialización comunicativa” y que el léxico ilocucionario representa “las superficies de intersección en que se compenetran el lenguaje y los órdenes institucionales de una sociedad. Esta infraestructura social del lenguaje varía con las instituciones y formas de vida. Pero en estas variaciones cristaliza también una creatividad lingüística que suministra nuevas formas de expresión con que dominar innovadoramente situaciones no previstas” (Habermas, 1999, p. 411).

Cuando Apel (1994) se refiere a su recurso al saber actuar reflexivo que, según dice, Habermas rechaza porque lo considera *a priori* como ilegítimo por ser equiparable a una experiencia de certeza prelingüística que correspondería a una filosofía de la conciencia, aclara que se refiere más bien al sentido wittgensteniano de la certeza paradigmática, como condición del sentido del discurso, que se puede relacionar con el saber actuar performativo de la teoría de los actos de habla de Austin y Searle. Dice que el mismo Habermas lo toma cuando habla de la estructura dual de los actos de habla, y que el saber reflexivo performativo puede permitirle a la filosofía analítica del lenguaje, en la dimensión pragmática trascendental del uso del lenguaje, transformar la problemática del sujeto de la filosofía de la conciencia en el sentido de la intersubjetividad comunicativa. Su rechazo llevaría a la filosofía del giro poslingüístico al déficit de la fase semanticista o pragmático conductista, por ejemplo, de Carnap. Apel sostiene que aquí el mérito de Habermas sería el descubrimiento de que entonces no sería posible el sentido de las pretensiones de validez declaradas performativamente de los sujetos de comunicación (Apel, 1994).

El lenguaje es esencialmente realizativo, de ahí la insistencia tanto de Apel como de Habermas en el giro lingüístico-pragmático que se encuentra en la base de la teoría dialógica de la acción. En este punto es interesante recurrir a Rorty (1990), cuando señala que Davidson, al analizar el papel que tanto enunciados como actitudes enunciativas desempeñan en la vida humana, dice que se debe dejar de lado la idea

de una estructura compartida y el intento de esclarecer cómo nos comunicamos mediante el recurso a convenciones; expresa que esto refuerza su propia idea de que “lenguaje”, no nombra algo unificado ni estructurado.

Cuando Habermas (1999) piensa que los participantes en la interacción lingüística nutren sus interpretaciones en un “saber de fondo”, dice que sigue a Wittgenstein y a Schütz, que se refiere al sistema de creencias que opera como trasfondo prerreflexivo del mundo de la vida y a Searle, que se refiere a un saber operante en la vida cotidiana que es el trasfondo con que el sujeto necesita estar familiarizado para actuar comunicativamente. El mundo de la vida es un “horizonte contextualizador” a partir del cual los hablantes se entienden entre sí sobre algo. Pero una posible objeción es que quizás, referirse a un horizonte contextualizador a partir del cual los hablantes se entienden, esté habilitando algún modo de metafísica. Según Conill (1988) el pensamiento de Habermas pretende ser postmetafísico, pero en él opera un resto de metafísica como elemento vital de su filosofía.⁴ El filósofo piensa que la necesidad de normatividad para la acción es un componente de la pretensión metafísica, y que un intenso “vigor metafísico” se encuentra precisamente en las mismas instancias que producían la crisis de la metafísica, por ejemplo, en el lenguaje y en la comunicación, como en Apel y en Habermas (Conill, 1988, p. 8). No desestimamos esta interpretación como interpretación posible, pero entendemos que las propuestas de ambos filósofos no ofrecen ninguna tesis sustancialista, sino que se trata de planteos tangencialmente ontológicos, puesto que su referencialidad al ser humano parlante capaz de intercambios lingüísticos es inevitable, dada la lingüisticidad inherente a la experiencia humana.

La perspectiva crítica que sí compartimos es la que plantea Dussel (1994), cuando sostiene que tanto Apel como Habermas entienden que ante conflictos se puede llegar al consenso mediante el diálogo entre los involucrados, pero ocurre que en muchos contextos la palabra de los excluidos ha sido acallada (justamente ese es el punto de partida de su Filosofía de la Liberación). De modo que no existen condicio-

nes concretas de igualdad para la participación de todos los sujetos en esa comunidad de comunicación en que la pragmática del discurso se basa. Ahora bien, en el campo de la investigación educativa, estimamos que los investigadores pueden contribuir concretamente a que esas voces sean audibles.

Como habrá podido comprenderse, hasta aquí se ha destacado la pragmática discursiva como forma de validar la investigación hermenéutica. El supuesto que nos permite otorgarle esa cualidad es que los investigadores actúan como garantes de la posibilidad de expresión a todos los sujetos participantes en la investigación. Pero además de la hermenéutica y la pragmática discursiva, consideramos que en la investigación interpretativa en educación, algunos aportes del pragmatismo filosófico integran esta compleja trama, de manera que visibilizarlos es una tarea necesaria para comprender cómo la hermenéutica pedagógica se vincula con el propósito de incidir en las prácticas. El criterio de “verdad” para la hermenéutica es la *aletheia*, el desocultamiento, el develamiento; y el criterio de “verdad” para el pragmatismo es la coherencia, pero en sentido prospectivo, es el éxito. De modo que la hermenéutica, para ser “pedagógica” necesariamente debe incorporar una finalidad en sentido de lograr que el conocimiento “mejore” las prácticas. Ese “consecuencialismo” o esa finalidad inherente a la educación, ya estaba presente en Dewey (2010), cuando proponía una “filosofía de la experiencia” que en lo pedagógico se traduce en provocar la formación de propósitos en los estudiantes, atribuyendo importancia a los proyectos colectivos, pero aclarando que la educación no debe ser mera propedéutica, porque “Cuando se hace de la preparación un fin dominante, se sacrifican las potencialidades del presente a un futuro hipotético” (p. 90). En realidad, la clave se encuentra en la perspectiva antropológica, porque para el pragmatismo el hombre además de ser racional, es un ser práctico, el conocimiento tiene un fin práctico: orientarse en la realidad (Hessen, 1984).

Como dice Putnam (2006) la recusación de los dualismos hecho-valor, hecho-teoría y hecho-interpretación, es una de las características principales que diferencian al pragmatismo del positivismo. Según

dice, quienes como él mismo tienen un “temperamento pragmático”, concuerdan con una faceta de la concepción del mundo de James; específicamente, su afirmación de la interdependencia entre la imagen del hecho, teoría, valor e interpretación. Esta concepción es más “realista” que la posición de quienes pretenden que los habituales dualismos deben ser justos (Putnam, 2006, p. 34). El filósofo postula dos principios que, según él, James hubiera aceptado, que contribuyen a comprender que uno de los aportes del pragmatismo se encuentra en evitar polarizaciones dicotómicas:

- El conocimiento de los hechos presupone el conocimiento de las interpretaciones.
- El conocimiento de las interpretaciones presupone el conocimiento de los hechos (Putnam, 2006, p. 33).⁵

Dicho brevemente, las decisiones acerca de los hechos y los juicios de valor se condicionan recíprocamente. Una expresión de James nos parece suficiente para mostrar su posicionamiento no dualista, que caracteriza al pragmatismo en general: “El sujeto cognoscente es un actor que, por un lado, codetermina la verdad y por el otro registra esa verdad que ayuda a crear” (James en Putnam, 2006, p. 32). Esta “reciprocidad” no es exclusiva del pragmatismo, pero debido a la influencia que el pragmatismo filosófico ha tenido en la pedagogía, nos parece relevante considerarlo. Cabe aclarar que esto no significa de ningún modo una “adhesión” de nuestra parte al pragmatismo, ni completa, ni acrítica. Que nos ocupemos de pensar en los entramados significa compromiso como investigadores en educación. Preferimos evitar pensar la educación en términos de cualquier “ismo”, y aquí coincidimos plenamente con Dewey (2010): “A su propio pesar, cualquier movimiento que piensa y actúa en forma de un *ismo* llega a verse tan envuelto en la reacción contra otros *ismos* que al fin es involuntariamente dominado por ellos. Pues entonces forma sus principios por reacción a estos, en lugar de hacerlo por una visión comprensivamente constructiva de las necesidades y problemas actuales” (p. 64). Teniendo en cuenta que estas palabras fueron escritas hace más de siete décadas,

su validez puede legítimamente sostenerse, claro que a partir de una resignificación situada espacial y temporalmente.

Conclusiones

La intersubjetividad, como concepto que interviene en el marco de la comunicación, es una instancia necesaria para validar una investigación del tipo que nos ocupa. La “conversación” entre participantes de la investigación, entre los cuales se sitúa el investigador, es condición de posibilidad para la investigación hermenéutico-pedagógica. Estimamos que hemos respondido los interrogantes que planteáramos inicialmente en una trama discursiva compleja, que revisó aportes de enfoques que suelen considerarse enfrentados. La validez y utilidad del método hermenéutico-pedagógico, y consecuentemente, de la narrativa en la investigación educativa, se sustenta en la comprensión de que la interpretación debe ser intersubjetiva y contextualizada, de allí su validez normativa, y de que es dependiente de las prácticas colectivas de argumentación. La interpretación, según hemos intentado mostrar, consiste en una práctica social de comunicación, que como tal, no quedará limitada a un “resultado” de la investigación, sino que se traducirá en las prácticas sociales subsiguientes, puesto que ningún agente que haya participado en la construcción conjunta de significados puede permanecer en un estado previo, sin alguna transformación en su modo de entender su propia praxis. Es decir, el paso ulterior que valida el método consistiría en analizar el impacto de los nuevos significados sobre las prácticas. En otras palabras, la práctica social valida la hermenéutica.

En la teoría educativa, la práctica educativa es el objeto de la teoría. Por ello, éstas se transforman mutua y constantemente, llevándonos a que la primera sea el camino más apropiado para validar la segunda. El pensamiento pedagógico interpretativo abarca conocimientos teórico-prácticos orientados a conocer la realidad educativa, buscando la aplicabilidad directa o inmediata en situación de práctica educativa. Se trata, por tanto, de intervenir sobre la realidad educativa, conocer para mejorar la práctica, que encuentra su sentido de ser, su razón de existencia sólo si

es teoría para la práctica, saber para hacer (Colom, 1992).

Los aportes de la hermenéutica y de la pragmática del discurso han sido presentados para reconocer la combinación que entre ambas se efectiviza al validar la hermenéutica pedagógica. Sin embargo, el problema de la validez como preocupación académica para que nuestras investigaciones no sean “desechadas” por falta de rigor, objetividad o consistencia, perdurará como problema, puesto que según entendemos, es un problema filosófico propiamente dicho, un conflicto entre posturas paradigmáticas: comprensión y explicación, o enfoque cualitativo y cuantitativo. En este conflicto, que según entendemos consiste en el antagonismo de polaridades que según nuestra perspectiva son compositibles, el ya popular *dictum* kantiano, *supere aude*, debería seguir resonando de algún modo (resignificado, actualizado y contextualizado) entre los investigadores educativos, para atrevernos a pensar por nosotros mismos, buscando auténticas prácticas de libertad que nos desafíen a hacernos cargo de la propia libertad en la búsqueda de soluciones en el campo epistemológico. Quizás sea éste un imperativo actual en el contexto educativo.

Si pensamos en un abordaje a futuro de la problemática en torno a la validez de las investigaciones en el campo del discurso y la práctica educativa, más que adecuarnos a una apreciación moderna o posmoderna de los criterios de validez, entendemos que existe la necesidad de no someternos al denominado por Foucault (1996) “chantaje intelectual” que nos obligaría a inscribirnos en alguno de dos “paradigmas”: modernidad o posmodernidad. Desde nuestra posición epistemológica, podemos vislumbrar el potencial de la filosofía y la pedagogía, que muestran cómo un diálogo pluriversal transmoderno (Dussel, 2007, 2010) que incorpore las *epistemes* otras y los sujetos otros, excluidos por los paradigmas occidentales eurocéntricos, puede ser el marco más pertinente para pensar también la investigación educativa contextualizada en realidades de características peculiares.

Referencias

- Apel, K. (1985). *La transformación de la Filosofía. Tomo I*. Madrid: Taurus.
- Apel, K. (1994). Pensar Habermas contra Habermas. En: Dussel E. (comp.), *Debate en torno a la ética del discurso de Apel*. México: Siglo XXI.
- Arfuch, L. (2005). *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bolívar, A., Domingo, J. & M. Fernández (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Colom, A. (1992). El saber de la Teoría de la educación. Su ubicación conceptual. En *Teoría del Educación, Revista Interuniversitaria*, 1992, 4, (pp.11-19).
- Colom, A. & Mèlich, J. (2003). Narratividad y educación. En VV.AA. *Otros lenguajes en educación*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- Colom Cañellas, A. & Rodríguez Cruz, M. (1996). Teoría de la Educación y Ciencias de la Educación. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 1996, 8, (pp. 43-54).
- Conill, J. (1988). *El crepúsculo de la metafísica*. Barcelona: Anthropos.
- Dewey, J. (2010 [1938]). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dussel, E. (1994). *1492: El Encubrimiento del Otro. Hacia el Origen del «Mito de la Modernidad»*. La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- Dussel, E. (2007). *Materiales para una política de la liberación*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Dussel, E. (2010). Descolonización de la filosofía política: ayer y hoy. En: Cairo, H. & R. Grosfoguel (Comps.) *Descolonizar la Modernidad. Descolonizar Europa. Un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: Iepala.
- Esteban Ortega, J. (2011). *La condena hermenéutica. Ensayo sobre filosofía de la ambivalencia educativa*. Barcelona: Editorial UOC.
- Foucault, M. (1996). ¿Qué es la Ilustración? En *Saber y Verdad*. Buenos Aires: La Piqueta.
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y Método*, Volumen I. Salamanca: Sígueme.
- García Bravo, W. & Martín Sánchez, M. (2013). Hermenéutica y pedagogía: la práctica educativa en el discurso sobre la educación. En *Pulso: revista de educación*, 2013, (36), (pp. 55-78).
- García Ruiz, M. (2012). La universidad postmoderna y la nueva creación del conocimiento. En *Educación XX1*, 2012, 15.1, (pp. 179-193).
- Gil Cantero, F. (2011). Educación con teoría. Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 2011, 23 (1), (pp. 19-43).
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación, Investigación, Subjetividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*, Tomo I. Madrid: Taurus.
- Heidegger, M. (1998). *Ser y Tiempo*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Hessen, J. (1984). *Teoría del conocimiento*. Buenos Aires: Losada.
- Maliandi, R. (1991). *Transformación y síntesis*. Buenos Aires: Almagesto.
- Maliandi, R. (2004). *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.
- Mallon, F. (1999). Time on the Wheel: Cycles of Revisionism and the New Cultural History. En *Hispanic American Historical Review*, 1999, 79, 2, (pp. 331-353).
- Martínez Otero, V. (2003). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: CCS.
- Mèlich, J. C. (2008). Antropología narrativa y educación. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 2008, 20, (pp. 101-124).
- Moral Santaella, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. En *Revista de In-*

investigación Educativa, 2006, Vol. 24, Nº 1 (pp. 147-164).

Moreu, A. & Prats, E. (Coords.) (2010). *La educación revisonada. Ensayos de hermenéutica pedagógica*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Pérez Serrano, G. (2011). El conocimiento científico y sus carcomas. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 2011, 23 (2), (pp. 19-43).

Putnam, H. (2006). *El pragmatismo, un debate abierto*. Barcelona: Gedisa.

Quintana Paz, M.A. (2008). Observaciones críticas sobre cierta noción dizque hermenéutica de lo que es traducir. Δαίμων (Daímon). En *Revista de Filosofía (Facultad de Filosofía, Universidad de Murcia)*, 2008. vol. supl. 2, (pp. 283-294).

Rincón Verdera, J. C. (2006). Complejidad educativa, epistemología y planteamientos tecnológicos. En *Revista de Educación*, 2006, 340, (pp. 1119-1144).

Rorty, R. (1990). *El giro lingüístico*. Barcelona: Paidós.

Salas Madriz, F.; Rapalo, R. & Gil Cantero, F. (2011). Fundamentos y desarrollo del pensamiento en educación. En Muñoz Rodríguez, J. M. (Coord.). *Temas relevantes en Teoría de la Educación*. (pp. 15-43).

Salamanca: Universidad de Salamanca.

Notas

1 Especialista en Docencia Universitaria, Profesora en Filosofía, Integrante del GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales), Becaria de Perfeccionamiento, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Dirección de correo electrónico: gracielaflorres9-1@hotmail.co

2 Miembro de la Carrera de Investigador Científico de CONICET, categoría Independiente. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Titular Regular Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Director del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), UNMdP. Dirección de correo electrónico: luis_porta@hotmail.com

3 Doctor en Pedagogía. Profesor del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura, España. Director del Grupo Extremeño de Investigación en Teoría e Historia de la Educación (GEXTHE). Dirección de correo electrónico: miguelmartin@unex.es

4 Conill (1988) piensa que de la posibilidad de reconstruir un marco racional fundamental, donde se argumente crítico-constructivamente y se conciben los problemas e intereses universales (trascendentes) de los hombres, depende la transformación de la metafísica.

5 Estos postulados son presentados por Putnam (2006) como complemento de otros cuatro que surgen de un recuerdo de sus épocas de estudiante. Expresa que un profesor suyo escribió los siguientes enunciados atribuidos a Singer, quien fuera discípulo de James:

1. El conocimiento de los hechos presupone el conocimiento de las teorías.
2. El conocimiento de las teorías presupone el conocimiento de los hechos
3. El conocimiento de los hechos presupone el conocimiento de los valores.
4. El conocimiento de los valores presupone el conocimiento de los hechos (Putnam, 2006, p. 28).